

“信賴される教師像”に関する一考察

北川典子

一、はじめに

教育に関する論議は、青少年の現状に対する憂慮から始まって、教育制度の改革論に及び、最後には教師論に帰着する場合が多い。

青少年非行、家庭内暴力、登校拒否、校内暴力、いじめと児童生徒を取り巻く憂慮すべき事態が続出し、政府もその対策に本腰を入れて乗り出し、首相直属の臨教審を発足させて以来一年半、戦後教育の見直しと二十一世紀に向けてあるべきわが国教育の大改革を図ることを高唱し、熱心な論議が総花的に展開されて来た。しかし、四月に発表が予定されている『基本答申』を直前に、此の処、急激に、教育は人なり、の譬え通り、改革の支柱は、教師論に尽きる、との傾向がより強く表面に出て来た感がある。そこで本稿では、信頼される教師像、を私なりに模索して論を進めてみたいと思う。

処で、信頼される教師像、とひと口に言っても、これは甚だ難かしい。それが、像、である限り、①現実にわれわれの周囲に見られる現存の教師をいくつかのタイプに分類したリアルタイプとしての教師像のことなのか、②われわれの周囲には決して見あたらない、飽くまでも理想的なイデアルタイプの教師像のことなのか、あるいはまた、③一部の人々、特定の人々が希望し期待する教師像のことを言うのか、によって異なる。もちろん、それらはいずれも教師像の一面に過ぎないのであって、真に求めるべき教師像はそれらの総合において捉えられなければならぬことは言うまでもない。また、ひと口に、信頼される、と言っても、児童生徒に信頼される教師なのか、父兄に信頼される教師なのか、国に信頼される教師なのか、一般社会において信頼される教師なのか、特定の組織に信頼される教師を言

うのか。教師を信頼する「主体」が誰であるかによってこの教師像も異なると考える。そんなこと判り切ったことじゃないか。児童生徒に信頼される教師像に決まっているだろう、信頼される教師は誰の目から見ても同じだよ」と間髪入れず反論されそうだが、「教師の資質向上を願う」論議がずっと展開され続けて来たことでも明らかのように、結局、わが国においては児童生徒に信頼される教師が即、父兄や社会や国などに信頼される教師と一線上で繋がらないところに今日、教師が立たされている実に特殊で複雑かつ困難な立場を物語っていると言えはしないだろうか。そのことが国民全体の立場で見た統一的教師像の樹立を困難にすると同時に、常に教師及び教職をめぐる論争を喚起して来た様に思うのである。

二、学生たちの「信頼出来る教師像」

私の講義を受講する教職課程履修者のうち、女子学生十名（一年生）に「これまで出会った教師のうち、信頼出来る教師、信頼出来ない教師」について自由に記述してもらった。時間的制約もあって、方法並びに対象を一年の女子学生から抽出するといった制約の下で行わざるをえなかったことから、その意見に客観性を見い出せるとは思っていない。また、自由記述のためまとめ難い。私なりに同質のものを類別してみた。

イ、信頼出来る教師

(1)、個人的に質問や相談をした時、親身、熱心、真剣にじっくりと話を聞いて考えてくれ、解決の糸口、指針、アドバイスを与えてくれる人（秘密を守ってくれる）……………6人

(2)、生徒が問題をおこした時、頭から否定せず、勝手に自己解釈して怒らず、まず生徒の言い分をじっくり聞いてくれ、単に助けるだけでなく厳しく律することも含め、個々の生徒に応じた適切な処置が出来る人……………4人

(3)、権力を振りかざさず、知ったかぶりをせず、生徒とともに一体となって学ぼうと意欲に燃えている人。子供と共に泣いたり笑ったり出来て人間性豊かな人、生徒と共に学んで大きな人間へと成長しようとする一生懸命な人。生徒が見ても欠陥があるが、それを自己認識して努力している人間臭い人……………5人

- (4)、授業だけでなく、クラブ活動も含めて子供とすすんで接触をもとめて一生懸命に指導してくれる人……………5人
- (5)、はみ出しっ子、落ちこぼれと言われる生徒を切り捨てず、どの生徒にも公平でえこひいきをしない人……………5人
- (6)、その他……………

- ・いつも潑刺と元気よく気の若い人……………2人
- ・自分自身の独自のしっかりした考えをもって生徒指導に臨む人。自分の信条や目標を常にもち努力している人……………2人
- ・どうしても子供に必要なと思ったら、押しつけるような気概と勇氣のある人。ほめるときは心から褒め、悪いときは悪いときちゃんと悟らすことの出来る人……………2人
- ・生徒の個性を伸ばしてくれる人……………2人
- ・教科は専門だから、自信と向上心をもって欲しい。納得出来るような説明をする授業の出来る人(特に中学の教師)……………2人
- ・人生経験の豊かな人(子供の心がわかる)……………2人

・生徒に関心を示される人、頼れる先生、と生徒に思われる人……………2人

・生徒をなにより愛してくれるが、一步遠ざかった余裕のある愛し方の出来る人……………1人

・言行一致の人……………1人

・高校では少々変り者でも良いから自分の人生観をもち、自信過剰なくらい権威を感じられる教師……………1人

口、信頼出来ない教師

(1)、授業内容の説明が下手でついていけない人。教材そのことしか教えぬ人。教え方に応用力がない人。質問されるとあやふやにごまかして次に進んでしまう人。いつも自信がないように頼りない人……………6人

(2)、説教じみたことをくどくど長く話す人。嫌味を言う人。失敗したことをくどくど根にもつ人。答えられぬとき怒鳴り散らす人。すぐめそめそする人……………5人

(3)、教師も人間だから完全ではないにしても喜怒哀楽の差、感情の起伏の激しい人。自分の気分によって怒ったり、叱ったりする人。お天気や。ヒステリー……………5人

(4)、ひいきをする人……………4人

(5)、その他

・相談ごとをしても事務的な答えしか返ってこないか、面倒臭い顔をする人……………2人

・やたら教師としての権力を振りかざし、生徒をバカにしたような態度をする人。やたら叱ったり、殴ったりする人……………2人

- ・ 一見はじめで熱心な教師のように見えるが本当は生徒と心が通い合っていない、こんな人に限って出世する。一生懸命なのだが、ちっとも生徒を理解していない人……………2人
- ・ 授業さえすれば任務を果たしたと思っている人。教壇に立っていればいいという考えで児童生徒には無関心を装っている人……………2人
- ・ 枠や型にはまった人。現実的過ぎて子供たちに夢を与えることの出来ぬ人……………2人
- ・ 特定の教師の悪口を言う人……………1人
- ・ 言行不一致の人……………1人
- ・ 本当の意味で教師以前の人、欠陥のある教師でも良いが人間として基本的なことを何も知らぬ人。社会人として会社に入ったら何も出来ぬと思えるような人。教師は教師の前に人間であって欲しい……………1人
- ・ 中学校では教師自身の立場がはっきりしない教師が一番困る。生徒を尊重してくれるのは良いが、常に理解のある教師が必ずしも良いとは言えぬ……………1人

僅か10名の学生たちの意見をもとに、信頼出来る教師像を掴むことは無理かもしれない。しかし、教師になることを強く希望している彼女らが皆かなり冷めた口調で「信頼出来る教師には出会わなかった」と語るとき、私たちはこれをどう受けとめたら良いのであろうか。彼女らが綴った「信頼出来る教師像」は彼女らが出会った「信頼出来ない教師」の反映像とも言えよう。しかし、その教師像が教師としての専門的な教育技術よりは、寧ろ性格、態度、姿勢、信念、使命感、人間性などに重点を置いて語られているのを見ると、今日の学校及び教師をめぐる問題点の一

端をうかがうことが出来ると思うのである。

三、根底にある教師（教職）観の対立

イ、教師の資質向上策の問題点

「教師の資質・能力の向上を願う」と言う訴えを幾度、私たちはこれまで耳にして来たことだろうか。もちろん、こうした訴えを繰り返し行うことは、教師の志気の高揚と言う点でそれなりに意味をもつ。しかし、取沙汰されるたぎに私はいつも求められている、教師の資質、とは一体なんなのだろうかと思ってしまう。「資質」とは『広辞苑』によれば「うまれつき。資性。天性」とある。『日本国語大辞典』（小学館）には「生まれつきの性質や才能。資性。天性。生まれつき」とある。だとすれば、教師に相応しい生まれつきの性質や才能があって、そのより一層の向上を図ることを願っていると言うことだろうか。もし、教師に相応しい生まれつきの資質をもっていない人は教職に就くことは出来ないのだろうか。教師に相応しい資質をもった人を採用時においてどの様に発見したら良いのだろうか。生まれながらもつその資質を教師は如何にして向上させうるのだろうか。教師としての望ましい資質を平塚益徳氏は次の様にまとめている。

「…人間的な資質については、いずれの国でもほとんど大差なく、むしろ普遍的な要請が見い出され、しかも古代から引き続き現代に至るまで、本質的に違いがない。これは教育作用の本質に由来する当然の結果と言えよう。…こうした点で一般的に言えることは、教師として望ましい資質は、①何よりもまず、教養育ることに最大の喜びと熱情とをもち、生徒ひとりひとりと互に心が通い、かれらに無限の愛情を注ぐ人、②既成者としてでなく、目的に向か

い、理想を目ざして絶えまなく精進する、よき意味での、夢みる人。たること、③それ故に精神が若々しく、接するすべての者が励まされ、力づけられ、より高く、美しく、真実な世界に目を向けざるをえなくさせるような人である。」(『教育辞典』小学館)―と。前章で掲げた学生たちの「信頼出来る教師像」とまさしく符号する。とすれば、今日の教師の問題の大半はその資質に欠陥があると言えはしないであろうか。別言すれば、教師に相応しい資質を持ち、合わせていない人間が尊い、教職に多く就いていると云うことではないだろうか。

戦後のわが国における教員養成は多くの賢者の英和を集めて、常に教員の資質向上を図るべく改善されて来た。にもかかわらず今日、結果は必ずしもプラスに出していない。寧ろ、教師の質の低下は底に足が届いた感すらする。そして、信頼されていない教師たちを浮き彫りにするかのごとくに校内暴力は多発し、とうとう教師に対する暴力へと発展し、今や、いじめ対策に右往左往する無力な教師の姿が露呈され、学校は正常な機能を失い、無秩序となり形骸化してしまっている。一方で、知育偏重の偏差値教育と批判されるなかで受験指導、進路指導すら予備校や業者に振り回されている。一年前、臨教審で熾烈な論争を展開したあの「自由化問題」で「塾こそ学校の原点だ―現代の教育を救う道は塾を認めることしかない」とまでの極論が飛び出たことは記憶に新しいが、今や学校そのものの存在意義がその根幹から揺さ振り動かされている。こうした現状を鑑みると、これまでの教員養成(採用、研修を含む)は果たして充分であつたろうかと思わざるをえない。そのことに関連して、私は次のことを指摘したい。

(一)、戦後の教員養成制度の改革の歴史は、教員の資質能力の向上を意図しながらも、その根底において、常に教師の職業的性格をめぐる教職観の対立という厄介な問題を孕ませながら歩まざるをえなかったということ。さらには、(二)、わが国において、戦後の「教師論」は常に教師の社会的地位確立及びその待遇改善論と不可分なものとして取り

扱われて来たということである。

この二つの問題性ゆえに、資質向上を目指すことを核心とする教員養成改革は遅々として進まず、わが国のあるべき教師像を樹立すると云う本質的な教師論の展開が阻害されて来たと思うのである。従って、恐らく今後も繰り返して提起されるであろう所謂・対症療法的な改革案では結局のところ、なんの成果も期待出来ないであろうと考えるのである。

つまり、その背景にある戦後史観の見直しと、教育の場に持ち込まれている泥々としたイデオロギー対立の弊害を拭払するための抜本的解決の糸口を見い出さずして、教育界全体に強く根を張る『構造的病理』にメスを入れると云う巨視的な根本的立て直しは恐らく、行いえないと思うからである。

口、日教組の『労働者』宣言

昭和22年結成された日教組は昭和26年、十項目からなる『教師の倫理綱領』を制定し、その中で「(8)、教師は労働者である。(9)、教師は生活権を守る。(10)、教師は団結する。団結こそは教師の最高の倫理である」と世間に向かって声高らかに宣言した。「七尺去って師の影をふむ可からず」(『童子教』)という中世以来高唱された師弟道徳を絶対倫理とするいわゆる天職的教師像が永く明治中期に至るまで伝統的に受け継がれていたわが国において、教師はたとえ明治以降近代的な職業として転換を図り、その後、紆余曲折の教師の歴史を辿ったとは言え、その根底では教師を神聖なものとし、教師をある特別な意味をもつ職業とする厳然たる社会的通念によって支えられて、進んで来たことは言うまでもない。

日教組の人間の解放とも言うべき「労働者」宣言はそれまで信じ切って来た国民にとってまさに青天の霹靂であり、敬うべき教師、信頼される教師に対する懷疑・不信への第一歩であったと言っても過言ではあるまい。その後の目に余る日教組の組合運動の歴史は国民から完全に教職に対する期待と畏敬の念を拭い去った。それは教師の權威の失墜の歴史でもある。昭和49年度の参議院議員選挙において、教育に関する政策論争が、教師は「労働者」か「聖職者」かをめぐって華やかに展開されたことは、今なお国民の記憶に新しいことであろう。田中総理はその国会で成立させた『教頭職法制化法』及び『教員人材確保法』を背景として、日教組の『教師の倫理綱領』に基づく「教師労働者論」に対して「教師聖職者論」を振りかざして、真向から立ち向った。これを受けた共産党は『赤旗』で「教師＝聖職論をめぐって」（4・17）の主張を掲載し、次の様に述べた。

「……自民党の『教師＝聖職』論に単純に機械的に反発して、教師は労働者であるだけで『聖職』ではないなどというのも、正しくありません。……人類が長い歴史のなかで生み出した知識や技術などとそのための先人の努力を若い世代につたえ、こどもたちを歴史の形成者とする教育の仕事は、きわめて精神的、文化的なものであり、その専門家たる教師の活動は、こどもの人格形成にも文化の発展にも、直接の重大な影響をもっています。この意味では、教師はたしかに聖職といつてよいでしょう」……と。

これを受けた日教組は参議院選直後（7・9）の『日教組新聞』に「教師は労働者である——日本共産党の『聖職論』批判」を日教組見解として発表、「日本共産党がこの時期、つまり自民党の『教職は聖職』であり、政治活動を規制する、スト禁止は当然、ストライキが法律違反だから刑事制裁も当然」という日教組攻撃をかけている最中に、どうしてこうも唐突に自民党の『聖職論』にダブらせつつこれを肯定し、『聖職』にふさわしい待遇などといわなければ

ばならないのか。日教組に結集する教育労働者が、たたかいを通じて労働者としての自己変革をとげる努力を営々とすすめてきたことをまじめに考えたのかどうかと反撃した。また社会党は『社会新報』で「教師聖職論を批判する」（5・5）を発表し、「教師は労働者である」ことを強調し、「教師の経済条件だけでなく、子供に正しい教育をするという重大な任務も教師の労働者性によって可能になる」と指摘している。つづいて、「教師の『国民に対する責務』とは——『教師＝聖職』論に固執する『赤旗』論文の問題点」（5・26）、「反動的で科学的とは無縁の共産党の『教師＝聖職』論」（8・25）の論文を掲げきびしく『赤旗』主張を批判した。

これに対して共産党も『赤旗』で次々と応戦、両者の間で激しい論争が展開された。

後に、日教組自身が『日教組三十年史』（S52年）の中で（共産党の）主張は『教師＝聖職』論を肯定的にとらえていたため、読む人に一種の衝撃を与えた。この主張を機に、日教組運動、とりわけストライキのあり方をめぐって日教組内に論争を呼び、その後のストライキ闘争に対する否定的行動を生み出していった」と述懐していることでも明らかなように、この問題は当然組合員にも影響を及ぼし、この年8月27日から始まった日教組第45回大会の論議の焦点となった。冒頭の挨拶で榎枝委員長は「倫理綱領に対する攻撃の視点はいうまでもなく、教師に『聖職』という名をかぶせることによってその民主的自己改革を抑制し、その労働者性と市民権を剝奪することに向けられたのである。……私たち教育労働者の政治活動の自由を保障させるたたかいも、スト権奪還のたたかいも、また教育と研究の自由を保障させるたたかいも、すべて教師に『聖職』という名を冠することを拒否するたたかいと一体のものとして取り組まれ、そうした意味ではまさに戦後の日教組運動の歩みは戦前・戦中を通して教職につきまとった聖職という概念、教師につきまとった聖職という意識そのものとのたたかいの歴史であったといえる……」と述べている。

ハ、文相としての永井道雄氏の教師観

昭和50年4月発刊の季刊『教職課程』創刊号には49年、田中角栄氏の後を受けた三木内閣に民間より文部大臣として抜擢され話題を集めた永井道雄氏と相良惟一氏の対談『文部大臣は語る』が掲載されている。対談の中で永井文相は「……現代社会において雇用関係があるところでは先生も労働者である。労働者といっても革命的プロレタリアト、階級的労働者という意味ではなく、近代社会において日本国憲法で決めているような労働者というものがあるわけで、その人たちの権利は当然、尊重しなくてはならない。日本では労働者という少し低くみる傾向がまだ相当残っているから、かえって逆に（教師たちは）自分は労働者だというのだと思う。今の社会ではほとんど大部分の人が労働者なんで、なにも低く見ることもない。ところが、そのところがどうも心理的にひっかかるものだから、今度は、先生は『聖職』であるとか『使命感』（註、公明党が『使命感』といったことを云うのだろう）だとかいい出す。しかし、『聖職』であるとか『使命感』であるとか『専門職』であるということは先生の一つの側面であり、これは労働者だということと全く矛盾しないと思う。……だから、教師が労働者であって専門家、あるいは労働者であって聖職者といってもいい。どちらかに決めるというような問題ではないと思うと繰り返し国会でも答えているわけです……」（註、傍点筆者）と述べている。文相の発言としてはその学識ならびに見識を疑いたくもなるが、かつて京大助教授のS30年から五年間、日教組の講師団の一人として活躍していた永井氏からすれば当然の発言であり、寧ろ今はただ、保守政権下におけるわが国文教史上、そうした人物が、クリーンを売りものに、正義の使者、たらんと欲した三木首相によって文相に抜擢された時代もあったと苦笑するにとどめる。唯、永井氏を文相に指名するにあたり、三木首相

と槓枝委員長との間に合意があったことは既に明らかになっていることであるし、現在、文部省の検定が実質的な効果をあげていないのは、教科書検定の拠り所となる検定基準と学習指導要領が、昭和52年の改訂によって内容が簡単化され、基準が弱められてしまったためである。とくに自由と民主主義を守り、わが国の歴史と伝統を尊重する教育を行う上で欠くことの出来ない重要な項目が学習指導要領から削除されたことは、教科書の偏向を増大させる大きな要因となっていると指摘されているが、これらは永井文相時代に行われたことを思えば、すべて首肯出来よう。

日教組の主張する労働者の意味が階級的労働者、階級斗争の先頭に立つ労働者を意味することは自明の理である。そのことについて詳細に此处で論ずる紙数はない。しかし、魂をもった個々の子供達に秘められた価値可能性を開発するという畏れ多くも氣高い仕事にたずさわる教師の職が階級的プロレタリアートとまでは言わないまでも、一般の労働者と同じと言えるであろうか。況して革命をめざして階級斗争の先頭に立ち、子供たちを革命の士に育て上げようとする彼らの労働者宣言は教職に対する冒瀆である。

日教組はかつてその制定時、『倫理綱領』の解説の中で「聖職、師表、先生」の觀念を否定したが、結成以來三十九年も経過すると言うのに、今なお現場で「先生」と呼ばれることを禁止したという話を聞いたことがない。その内の矛盾を彼らはどう克服しているのだろうか。日教組のもつこの欺瞞に充ちた矛盾する二つの顔が戦後四十年の歩みの中で国民や一般社会からの信頼を失わしめたのである。年々、日教組加入率は低下し、また、毎年行われる定期大会の会場探しが此の処、地元の総スカンを喰らって話題になることでも明らかであろう。一般家庭の親たちの日教組組合員を見つめる目は、労働者としての顔よりも、自分の子どもを托する教育者、先生としての顔をより多く期待して注視しているのである。わが国に社会通念として温存する伝統的教師觀は今なお根強いものであり、「労働者と

しての教師」を容認する苗床はわが国にはないことを日教組はこのあたりで知るべきであろう。

二、岐路に立つ日教組

被爆四十年を経て、日教組は、教え子を再び戦場に送るな、のスローガンのもと、彼ら特有の反核・軍縮・平和を旨とする運動を積極的に展開している。「日の丸・君が代」の強制には『日教組統一見解』にもとづき、教育課程、教育内容の自主編成の原則的立場に立つて対処せよ、その際、日教組『国歌を考える会』編の『知るや、君が代、知らずや、日の丸』パンフレットを活用せよ」「憲法改悪・教育基本法改悪阻止運動を強化し、反独占・反自民・反フアッショ、平和と民主主義などを中心とする統一戦線の結集に努力する」「国民の要求にねざした真の教育改革には国政の革新はきわめて重要」と本年にも予想される衆・参選挙には「全力をつくして保革逆転を実現する」ことを宣言する日教組に旧態依然たる「本質」を見るのである。どうして彼らに二十一世紀に向けてのわが国の教育を任せることが出来ようか。マルクス・レーニン主義にもとづき、社会的秩序の破壊をもたらす階級斗争史観を教育現場にもち込み、自らを大いなる「歴史的課題」を担った「働く階級」に属する労働者であると任じ、「教師に、政治的中立、など求むべくもないはず」と豪語し、「教育が聖職だというなら、ストライキも社会正義を打ち立てる意味から尊い仕事である。それは、聖化されたストライキだ」とまでウソぶいて来た日教組。しかし、戦後四十年、わが国の教育界に君臨し、勝手に歪めた「民主主義」「平和主義」を盾に家庭や社会や学校における「秩序」「伝統」をすべて古い残骸として葬り去り、神聖なる教育の場に自由・平和・平等・権利をところ構わず撒き散らした日教組にも漸く「かげり」が見えて来た様だ。幾ら日教組が自らを懺悔し、表面的に「自己変革の必要性」を組織の最大課題として

打ち出そうが、最早や国民の目はすでに冷めている。日教組に教育を任せてなるものか、臨教審の第一次答申に教育
荒廃の元凶・日教組の罪過が一行も指摘されていないのはどうしたことかと読者の投書が連日のように各新聞の紙面
を飾っていたことでも明らかであろう。

木、教師は、専門職か

処で、「教師は労働者である」という考えに代って「教師は専門職である」という教職観がわが国では近年、定着
しつつある。

もともと、専門職としての教職の樹立は、終戦後の教員養成について『第一次米国使節団報告書』の指摘に従っ
て、米国民間情報部（CIE）の強調するところであった。これは、アメリカ教育界の経験にもとづき教職の専門性
を認め、教職に必要な諸科学を研究すべきであるとした。これに対し、昭和21年に設置された教育刷新委員会は、師
範タイプ^①の教員をつくり上げて来た師範教育に痛烈な批判を加えこれに反対した。昭和32年、灘尾文相は中央教育
審議会に対して『教員養成の改善方策について』を諮問し、それに対する翌33年の答申で「教師としての職業は高い
教養を必要とする専門的職業である」と主張し、開放制の教員養成のあり方を批判し、計画養成の構想を打ち出し、
更に昭和37年、教育職員養成審議会は『教員養成制度の改善について』の建議を行ない、「教職を専門的な職業とし
て確立する」という観点から教育課程の国家基準を定めるとした。

こうした流れを経る中で、昭和41年に出されたILO・ユネスコの『教員の地位に関する勧告』はその第6項で
「教職は専門職と認められる」とし、それ以来、わが国において教職専門職論は広く一般に受け容れられ、一種の国

民的合意を得ているのが現状である。しかし、次の様な見解もあった。

「危険なのは、現在、労働者に対置させるためにことばの不定な意味を利用して、持ちこまれようとしている教師の専門性とは、官僚的下請性にはかならないのではないかと思われることだ」（勝田守一）、「教職が専門職であるということから、教師は労働者ではなく、『勸告』にいわれているような教員団体とは教員組合ではなくて職能団体でなければならない、というような結論を導こうとする議論は誤りである」（宗像誠也）、「教師の労働者性の否定のために、ことさらに強調された専門職論は、しばしば聖職者論と結びつき、聖職・専門職・教師像というべきものだ」（森田俊男）などと。

日教組の槇枝委員長は雑誌『教職研修』（S49年7月号）の中で、教職専門職論を否定するものではないとし、「教師は専門性をもつ労働者である。なぜなら教師は教育という仕事に従事して生活している労働者であり、その教育という仕事は専門的な知識と技能を必要とする職であるからである」と苦しい説明をしたのである。

へ、教職に対する私見

以上、戦後のわが国における教職観の経緯を見てみた。確かに信頼されぬ教師たちを生み出した原因として日教組の果たした役割は大きいと言えよう。校内暴力、とりわけ教師に対する暴力が日教組の強い地域で多く発生したという過去のデータはそのことを雄弁に物語っているとも言えよう。しかし、私は今日の教育荒廃や教師の質の低下、教師に対する不信の原因をすべて日教組に被せる気にはどうしてもなれないのである。些か不遜な言い方かもしれないが、仮りに日教組が直ちに解体したとしても、今日の教育荒廃はなくならないし、学校や教師に対する不信の念は解

消されることがないであろうと思うのである。教師の全体からすればその半分を占めるに過ぎぬ日教組組合員たちに対する批判の影で、残る半分の現場教師は一体、何をして来たのだろうかと思われてならない。今日の教師に対する不信感の根はもつと別のところであり、今日まで長い年月をかけて徐々にはぐくまれて来たものであると考える。それは日教組が悪いとか、そうでないとかの次元で語り尽くせる問題とは質が根本的に違うものだと考える。そのことについての詳述は別の機会に譲ることにしよう。

また、教師は「専門職」であるということに決して異議をはさむものではないけれども、「専門職」であるという社会的地位の確立が直ちに「信頼される教師」を保障する根拠にはならない。

「教師は専門職である」と言う主張が空念仏にならぬことを懸念する所以である。教師に関する見解が単なる表現形式の言葉の上で翻弄されることがないように、そして教師の本質を見誤ることのないように切望する。

況して、「専門職」の意味が特殊な、より高度な専門的知識と技術の所有者と解するとすれば、教師を専門職とすることの根拠は極めて稀薄であると言わなければならない。ひとつのことを教えるにしても、教え方が下手であれば教育効果を充分にあげることが出来ないこともともである。しかし、敢えて苦言を呈するとすれば、小中学生に教える程度の知識など専門的知識と仰々しく言えるほどのものではないし、生徒を指導する技術も専門的と言うには甚だおこがましい。世の中には、教育に強い関心を持ち、知識においても教育技術においても、人格的にも人間の豊かさと言う意味でも教師より遙かに優っている人はいくらでもある。或いは、教師に相応しい「資質」なるものを現職の教師以上に有している人もいくらでもある。しかし、教師は敢えて教師という仕事を自らすすんで選んだということにおいて、それらの一般の人たちとは厳粛に区別されるということである。

かくて、教師は聖職者であるという見解も、労働者であるという見解も、そして専門職であるという見解も私に信頼される教師像を描く回答を与えてはくれない。

詰まる所、やはり私は、教師は教育者であるべきだ、と言いたい。信頼される教師は、教育者たろうと絶ゆまぬ努力をしている人だ、と言いたい。単に言葉や文字を通して知識や技能を伝達するだけでは教育者ではない。高度な専門的知識をいかに高度な専門的技術をもって教授しても、それは単なる教授者、伝達者でしかない。教師が真の意味で教育者と言われるには、教師の人格的な教化、薫化が伴わなければならない。今、教師にもっとも欠けているものは良い意味での、人間的影響力、人格的な教化、薫化の働きと厳しい教育道に身を挺した教育者であるという自覚と意識であると思う。いかなる知識や技能も、それが教師の人格的解釈を加えて教授されなければ、真の意味での教育にはならない。自分の人生に大きな影響力を与えて下さった師は、それが教わった内容よりも、すべて人柄によるものであったことを思い返すとき、江戸時代の儒者、佐藤一斎の「教えてこれを化するには、化及びがたきなり。化してこれを教うるは教え入りやすきなり」(『言志四録』)の言葉がしみじみと胸に伝わって来る。

人格的教化を伴うことの出来る教育者は教育に対する、畏れとつつしみをもっている。教育することの、きびしさを知っている。

広瀬淡窓は「……人の師と成るは容易のことにあらず。……弟子の行状は、多く其の師に似たるものなり。世間工芸の師弟たるものを見るに、亦然り。況や義理を講ずるものに於ておや。少々文字を知たりとて師とすべき程の器にあらざるものに教を托する事、猶未熟の医に性命を托するが如し。危き事なり」(五則『告諭』)と述べ門下を戒めている。

吉田松陰の「師道を興さんとならば、妄りに人の師となるべからず、又妄りに人を師とすべからず、必ず真に教ゆべきことありて師となり、真に学ぶことありて師とすべし」(『講孟余話』)も師道のきびしさを説いたものであろう。

「教師は教育者である」という自覚のもとに、絶えず己に向つて、教育者たらんことを問ひかけ、一步一步生きる謙虚な姿勢にこそ、私は教職に対する「専門性」を見る。同時に、それは、教師の倫理でもある。そして、その「教育者」として生きること、絶ゆまぬ努力をする姿勢の中でこそ、自ずと教育には不可欠の、人格的權威が備わり、信頼される教師への道を拓くと思うのである。

四、信頼される教師像を求めて——歴史的経緯に見る問題提起——

教育論議がなされる場合、一般に戦前と戦後を対比させる場合が多い。たとえば教育勅語体制下における教育と教育基本法体制下における教育といった対比の仕方もその一例である。教師論に関しても、戦前の師範型教師と戦後の開放型教師に分ける。今日の教育荒廃の原因をGHQの戦後占領政策に帰するのも同じことと言えよう。

しかし、今回「信頼される教師像」と言うテーマで日本の教師のあり方をその歴史的経緯を辿りながら考えてゆくうちに、ひとつの大きな課題に突き当たつたのである。それは今日の学校教育及び教師をとり巻く諸々の問題は、その原因を「戦前と戦後の断絶」という次元で扱えては解決の糸口が見い出せないのではないかということである。

教師の歴史にも色々な解釈の仕方はあるが、少くとも明治以降になつて西洋文化の摂取とともに、学校制度及び教員養成制度が採用され、そこに生まれた新しい近代教師は江戸時代までの東洋的な師匠とは全く性格を異にした。それは非職業的師匠から職業的教師への移行でもあつた。

確かに、国民全体に機会均等の立場で公教育を施そうとする近代学校教育理念は、今日まで著しい発展のもと、一応目的を成し遂げたように見える。しかし、西洋の教育学と教授法が導入されて百年余りを経過した今日、教師や学校のあり方がこれ程までに喧騒な論点となっていることは一体、何を意味しているのだろうか。明治以降の西洋移入型近代教育が結局、日本の土壌に合わず、定着しなかったことを物語っているのではないかという疑問が沸々と私の心の中に湧き上って来たのである。

本来、教育と文化は不可分の関係にある。そして、教育のあり方や制度はその国の歴史・風土・文化と不可分の関係にある。かつて終戦後、教育改革が行われた時、アメリカの比較教育学者・キャンデル(Isaac Leon Kandell)が「教育制度はその国の風土・文化・歴史によって決まるものである。それにもかかわらず日本はアメリカで生まれ育った教育制度をそのまま受け容れてしまった。アメリカで生まれ育った教育が日本で定着するとは思えぬ」という主旨の非常に示唆的な提言をしている。このキャンデルの言葉をそのまま借りれば、西洋諸国で育った教育制度及び教育方法、教育原理をそのまま日本に移植した明治以降・近代教育百年の歩みは、結局、日本の風土と永々と脈打つ日本の伝統的文化・歴史そして日本人の血に受け容れられず今日、消化不良を起こしている現象と解する方が、今日の様々な問題点は明らかに becoming 来るように思えるのである。

香山健一氏は現代の子供を、二十世紀からの留学生と捉える。しかし、現代の子供は、過去からの申し子でもある。明治以降の追いつけ・追い越せ型の教育の役割は終焉したと言うが、果して目を二十世紀ばかりに向けていて、本当の意味での問題解決の糸口がつかめるであろうか。日本人は本来、もっと温かい心情と瑞々しく繊細な感性をもち、潤いのある生活をする民族なのではないか。教育のあり方を求める視座をそうした点に据えてみたらどう

だろう。詳述は出来ぬが、教師のあり方も教育の目的も内容も方法もずっと違った把握方が出来るのではないだろうか。日本の文化は、道に通じ、行を必要とする。それは長い伝統に基づく日本人の知恵でもある。そこに道徳教育や躾教育をはじめ各教科の指導方法の糸口は見い出せないだろうか。最も重要な教師の問題も、単に諸悪の根源は労働者意識に徹する日教組にありという極めて短絡的な図式では解決出来ない。教育者としての自覚、教師としての人格的教化、薫化の働きの欠如という点では専門職を唱える教師といえど同罪である。それは教師の意識と姿勢の問題であるからである。こうした視点に立つて教師の歴史を見ると、師範タイプの教師の問題も、今日の教師に対する問題も、その他教師をめぐる様々な問題もみな、明治以降百年に亘るわが国近代学校教育の連続する歴史の中で生じた単なる表と裏の現象に過ぎないように思えて来る。

今こそ、私たちは日本人として真剣に日本の国に相応しい教育の原理、方法、制度、教師のあり方を問い正さなければならぬ時期に来ていると思うのである。そのためには、先ず、今日の学校教育諸問題の根本原因が江戸時代までの教育と明治以降の教育との間に歴史的断絶、根本的分岐があるという視点に立ち、その問題解決の糸口を日本の江戸時代までの教育の中に模索し、そして新たに、日本特有の新しい時代に相応しい教育学（教育の原理）を再構築しようとする試みが早急に必要だと考える。江戸時代までの教育は日本人が日本の文化と風土と歴史の中で日本人の血をもって永々と日本人的英知によって作り出したものである。それは西洋的教育学とは全く質を異にする。今回の論文ではとてもそこまでは触れることは出来なかった。

時あたかも臨教審の『基本答申』が打ち出されようとしている。その基本的柱となるのが「教師の資質向上」策であるという。第三部会を中心に初任者長期研修、教職適格審査会などの構想がすでに打ち出されている。

これに対して日教組は早速、国定教師づくり、と真向から反対しているのだが、果してこうした一連の臨教審の改革案や教育職員養成審議会などの免許法改正案などで今日の教師をめぐる諸問題、とりわけ教師自身の意識の問題が解決出来るかどうか。私は、否、と断言する。

以上、歴史的経緯を辿りつつ、わが国教師の崩れゆく実像を見ていくうちに、私の心の中に、東洋的教師の姿が燦然と輝き出したことは確かである。

民主主義、自由主義、個性主義も結構だが、なぜか無味乾燥で味気ない。諸外国では日本ブームだそう。われわれ日本人がこのあたりで先ず足元を見つめ直してみたらどうだろう。それが国際化時代に相応しく、また真の意味での個性主義にもつながると思うのだが。

第一次大戦後、シュペングラーが『西洋の没落』(Oswald Spengler, "Der Untergang des Abendlandes", 1918)を書いて西欧社会に警鐘を發して早くも半世紀、東洋にひかりをもとめることは私たち日本人の知恵でもある。